

小学校1年生における学校ストレスに関する研究

—社会的スキル教育による軽減効果—

大門 明美*・尾崎 康子

Research of the School Stress in the First Grader in an Elementary School.

Akemi DAIMON* and Yasuko OZAKI

Abstract

In order to make the school stress in the first grader in an elementary school reduce, I thought it effective to make social skill learned. In order to examine the effect of social skill education, three question paper investigations, the lesson implementation [of 10 hours] and lesson implementation back of 20 hours before lesson implementation, were conducted. As a result, acquisition of social skill was accepted by implementation of social skill education. social skill raised having carried out fundamental social skill education (10 hours), and it became clear to have affected mitigation of the stress reaction. About the factor which affects a stress reaction, an increase of social skill showed that a stress reaction decreased.

キーワード：小学校1年生，学校ストレス，社会的スキル教育，実験授業

Keywords : first grader, elementary school, school stress, social skills education, experiment lesson

問題と目的

児童の学校ストレスに関してはこれまで主に学校不適応を予防し，心身の健康増進を目指す健康心理学的観点から研究がなされてきた。長根（1991）は，小学校4～6年生の学校ストレスを「友人関係」「授業中の発表」「学業成績」「失敗」の4因子に分類し，対人関係が児童の心理的ストレスの主要な要因であることを示した。そして，嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野（1996）は友人関係のストレスに対するコーピングスキルを身につけることが子どもたちのストレス反応を軽減させることを示唆し，人間関係を形成する上で有効な社会的スキルをより多く獲得することが，学校で経験される多様なストレスから生じるストレス反応の軽減に役立つと述べている。

ところで近年，社会的スキルを高めるために学校教育に社会的スキル訓練を取り入れる試みとして社会的スキル教育が提案されている。伊佐・勝倉（2000）は，社会的スキル教育として，学級担任がクラスワイド的に社会的スキル訓練を行うことが，児童の外的要因である学校ストレスを軽減させる可能性を示唆している。

一方，就学前から義務教育開始への移行期において不適応を起こすメカニズムについて，進野・小林（2000）は，実際に小学校生活を始める上での不安材料が1年生

になるとより具体化してくることにより，義務教育開始への移行期において学校ストレスが高まることを示唆している。しかしながら，学校ストレスに関する先行研究は，小学校4年生から6年生を対象にしたものが多く，学校ストレスがより高まるとされる義務教育開始への移行期を調べた研究がほとんどない。本研究は，就学前から小学校への移行にともなうストレスを検討するために，小学校1年生の学校ストレスを明らかにすることが目的である。そして，コーピングスキルを身につけることが子どものストレス反応を軽減すると考えられることから，コーピング方略を高めるために社会的スキル教育の授業を行う。そして社会的スキルの獲得にともなうストレス反応の変化を調べ，社会的スキル教育の学校ストレス軽減効果について検討する。

研究 I

目的

小学校1年生におけるストレス反応と社会的スキルを調べ，ストレス反応と社会的スキルの関係を検討する。

方法

対象児 調査対象は，富山県内市立小学校10校の小学校1年生19学級456名（男232名，女223名）である。その

* 射水市立小杉小学校

内、記入漏れや記入ミスのある回答者を除いた365名(男186名, 女179名)を分析対象とした。有効回答率は78.1%であった。

手続き 2006年2月に、無記名式の質問紙調査を実施した。学級単位の一斉調査であり、担任が学級全体の児童に向かって、質問項目を順次読み上げ、児童は調査用紙に回答を記入した。所要時間は約30分であった。なお、調査実施者の担任とは、事前に打ち合わせを行い、10校の調査条件が同一になるようにした。

調査内容

①**ストレス反応** ストレス反応は、嶋田・戸ヶ崎・坂野(1994)のストレス反応尺度を参考に項目を作成した。このストレス反応尺度には、「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「不機嫌・怒り感情」「無気力感情」の4つの下位尺度があるが、本調査では、「身体的反応」から8項目、「抑うつ・不安感情」から7項目、「不機嫌・怒り感情」から5項目、「無気力感情」から5項目の計25項目を採用した。

②**社会的スキル** 社会的スキルは、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)の社会的スキル尺度を参考に「向社会的スキル」8項目、「攻撃行動」4項目、「引っ込み思案行動」3項目の計15項目を採用した。なお、ストレス反応及び社会的スキルの項目作成にあたっては、質問内容を小学校1年生に理解できる表現に置き換え、表記は全てひらがなにした。また回答方式は、「よくあてはまる」「すこしあてはまる」「あまりあてはまらない」「ぜんぜんあてはまらない」の4件法であり、各々に4～1点が配された。

結果

(1) ストレス反応及び社会的スキルの下位尺度

「ストレス反応」において、下位尺度ごとに項目の点数を合計し、それを尺度得点とした。尺度内の内的一貫性を調べるために、Cronbachの α 係数を求めたところ、「身体的反応」では0.83、「抑うつ・不安感情」では0.79、「不機嫌・怒り感情」では0.76、「無気力感情」では0.71であった。

「社会的スキル」において、下位尺度ごとに項目の点数を合計し、それを尺度得点とした。尺度内の内的一貫性を調べるために、Cronbachの α 係数を求めたところ、「向社会的スキル」では0.72、「攻撃行動」では0.66、「引っ込み思案行動」では0.39であった。

(2) ストレス反応及び社会的スキルの性差

ストレス反応において男女間に違いがあるかどうかを調べるために各下位尺度ごとにt検定を行った。その結果、「身体的反応」「抑うつ・不安感情」「不機嫌・怒り感情」「無気力感情」の何れの下位尺度においても男女間に有意差は認められなかった(身体的反応: $t(353)=-1.32$, 抑うつ・不安感情: $t(353)=-0.42$, 不機嫌・怒り感情: $t(353)=1.92$, 無気力感情: $t(353)=0.91$)。

次に、社会的スキルにおける性差のt検定を行った結果、「向社会的スキル」において、女子が男子より有意に高かった($t(353)=-4.37$, $p<.01$)。また「攻撃行動」において、男子が女子より有意に高かったが($t(353)=-3.10$, $p<.01$)、「引っ込み思案行動」は男女間に有意差は認められなかった($t(353)=-0.31$)。

(3) ストレス反応と社会的スキルとの相関

ストレス反応と社会的スキルとの関係を検討するために、相関係数を算出した(Table 1)。その結果、「身体的反応」は、「攻撃行動」、「引っ込み思案行動」との間に有意な正の相関が得られた($p<.01$)。「不機嫌・怒り感情」は、「攻撃行動」、「引っ込み思案行動」との間に有意な正の相関が得られた($p<.01$)。「無気力感情」は、「向社会的スキル」との間に有意な負の相関が、「攻撃行動」、「引っ込み思案行動」との間に有意な正の相関が得られた($p<.01$)。「抑うつ・不安感情」は、「攻撃行動」、「引っ込み思案行動」との間に有意な正の相関が得られた($p<.01$)。

Table 1 ストレス反応と社会的スキルとの相関係数

	身体的反応	不機嫌・怒り	無気力感情	抑うつ・不安
向社会的スキル	-.097	-.094	-.237**	-.029
攻撃行動	.200**	.325**	.304**	.206**
引っ込み思案行動	.253**	.189**	.358**	.220**

$p<.01^{**}$

考察

(1) ストレス反応と社会的スキルの性差に関する検討

ストレス反応の性差に関する先行研究(嶋田・戸ヶ崎・坂野, 1994)では、「身体的反応」、「抑うつ・不安感情」は女子の方が有意に得点が高く、「不機嫌・怒り感情」は有意に男子の方が高いことが報告されていたが、本研究では有意差は認められなかった。先行研究(嶋田・戸ヶ崎・坂野, 1994)では、小学校4年生から6年生を対象に調査を行っているが、本調査では小学校1年生を対象としている。1年生はまだ未発達な部分が多く、この時期の発達段階においては、「ストレス反応」に対する性差が顕著に表れにくいことが考えられる。

また、社会的スキル尺度の性差を検討したところ、男子は女子に比べ向社会的スキルが低く、攻撃的であることがわかった。子ども達と日常接していると、女子は男子に比べ語彙数が豊富で、言葉によるコミュニケーションが多いことが見受けられる。よって、「休み時間によくしゃべる」等の向社会的スキルについて女子が男子に比べ高いことは容易に考えられることである。また、普段の様子を観察していると男子は女子に比べ攻撃的な言動が多いことが見られる。本研究でも「攻撃行動」において、男子の得点が女子より有意に高く、

また先行研究でも同様に指摘されている（前田・安藤，2000）。

(2) 社会的スキル獲得によるストレス反応の違い

「向社会的スキル」の得点が高い子どもほど、ストレス反応が低いことが示された。本研究で用いた向社会的スキル尺度には、友人との関係に関する項目が多く含まれていた。従って、測定された社会的スキルが高いことは、友人関係に関連するストレス反応の緩衝効果をもつことが推察される。これらのことから、人間形成を行う上で有効な社会的スキルをより多く獲得することが、学校で経験される多様なストレスから生じるストレス反応の軽減に役立つと言えよう（嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野，1996）。

また、「攻撃行動」の得点が低い子どもほど、ストレス反応も低いことが示された。これは、「攻撃行動」ととらない子どもほどストレス反応の表出が低いことを表しており、児童の表出するさまざまなストレス反応を軽減するには、攻撃行動の変容が有効であるという先行研究（嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野，1996）を支持する結果であった。

さらに、「引っ込み思案行動」の低い子どもほどストレス反応も低いことが示された。これは、「引っ込み思案行動」ととらない子どもほどストレス反応の表出が低いことを表しており、先行研究（嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野，1996）を支持する結果であった。

まとめ

学校ストレスは、友人関係のストレスにより引き起こされていることが多いため、対人関係の社会的スキルを習得することと学校ストレスが軽減することが指摘されている。したがってこれらのことから、学校ストレスと社会的スキルとは関連していることが分かる。しかし、従来、これらの関係は、小学校中学年以上の児童について調べられただけで、小学校1年生を対象に調べた研究はなかった。しかし、本研究において、小学校1年生の学校ストレスと社会的スキルとの関係を調べたところ、小学校1年生においても同様の関係を認めることができた。

研究 II

目的

社会的スキルを習得することが、学校ストレスの軽減に効果があるかどうかを検討することが目的である。具体的には、小学校1年生に対して、社会的スキルを学ぶ社会的スキル教育の実験授業を行うとともに、並行して社会的スキルとストレス反応の質問紙調査を実施し、社会的スキル教育による社会的スキルの変化とストレス反応の変化を調べ、それらの経時変化を検討する。

方法

A 実験授業

対象児 射水市立A小学校第1学年の1学級25名（男子14名・女子11名）に対して、社会的スキル教育の実験授業を実施した。

実施時期 実験授業は、2006年5月第3週から7月第3週に亘って行った。1日1時限（45分）とし、合計20時限の授業を実施した。

手続き 実験授業は、社会的スキルの内容を学級全体に説明し、やり方を指示したが、それらを理解できない児童には、個別に説明や指示を行った。この社会的スキル教育の実験授業は、特別活動・生活科等の授業を使い、学級単位で集団で実施した。

実験授業の内容 実験授業は、佐藤・佐藤（2006）、竹内・濱口（1998）、田崎・坂本（2002）を参考にして、社会的スキル教育を行った。具体的には、社会的スキル教育の内容を検討するにあたって、実験群の児童の様子を観察したところ、入学して間もないこともり、あいさつをする、人の話を聞く、質問する等の基本的な社会的スキルが身に付いていない児童が多かった。そのため、まず基本的な社会的スキル教育（10時限）を実施することにした。その後、学校ストレスのストレス源になりうる人間関係スキルを高めるために、仲間の誘い方、仲間の入り方等の社会的スキル教育（10時限）を実施した。実験授業の内容と実施時期をFigure 1に示す。

実施期間	スキル目標	内容
5月第2週		<調査1回目>
基本的な社会的スキル教育（10時限）		
5月第3週	あいさつの仕方（2時限）	あいさつりレー
5月第4週	上手な聞き方（2時限）	そうだねゲーム
5月第5週	上手な聞き方（2時限）	心が安定する聴き方
6月第1週	上手な聞き方（2時限）	心が伝わる聞き方
6月第2週	質問する（2時限）	教えてください
6月第3週		<調査2回目>
仲間関係の社会的スキル教育（10時限）		
6月第4週	仲間の誘い方（2時限）	相手に注意を向ける
6月第5週	仲間の誘い方（2時限）	相手から与えられた手がかりを読み取る
7月第1週	仲間の誘い方（2時限）	顔の表情を読み取る
7月第2週	仲間の入り方（2時限）	相手を見る（視線の向け方）
7月第3週	仲間の入り方（2時限）	相手のことを考えながら
7月第4週		<調査3回目>

Figure 1 社会的スキル教育の授業内容と調査時期

実験授業の流れ 社会的スキル教育の何れの授業においても、授業進行は、「導入」「教示」「モデリング」「リハーサル」「フィードバック」の順に行った。最初の「導入」では、歌を歌ったり、簡単なじゃんけんゲー

ムをしたりしながら心と体をほぐす。次に、「教示」では、児童の学校生活に即した場面を取り上げ、目標スキルを意識させる。また、これから教えようとする社会的スキルについての情報を伝達する。「モデリング」では、「教示」でとりあげた場面を用いて、絵や寸劇などで社会的スキルに基づいた対応をすることにより得られるメリット、望ましい対応をしないことによるデメリットがどんなことかを提示する。そして、児童に両場面を比較させ、どちらが適切か、行動の違いはどこかを話し合わせる。この話し合いを通して目標を具体的行動として把握させる。「リハーサル」では児童にペアやグループにならせながら、ロールプレイ等を通して目標スキルを使った適切な働きかけや応対をすることを体験させる。「フィードバック」では、グループ等の活動で「リハーサル」のよかった点を具体的に話し合う。他の児童や担任から賞賛や正のトークンを与える。「般化」では、休み時間や放課後、家庭等において授業で習得した社会的スキルを1回以上実行してくることを課題とし、般化をねらう。これらを1時限45分間の実験授業の中で行った。具体的には、「導入」を5分、「教示」を5分、「モデリング」を10分、「リハーサル」を20分、「フィードバック」を5分実施した。

B 質問紙調査

対象児 実験群は、社会的スキル教育を実施したI市立A小学校第1学年の1学級25名（男子14名・女子11名）である。統制群は、I市立B小学校第1学年の1学級29名（男子13名・女子16名）である。なお、実験群の学校が単級であるため、統制群には同市内にある学級規模の類似した学級を選定した。統制群の児童には、社会的スキル教育は全く行われていなかった。

実施時期 質問紙調査は、実験群では、1回目は実験授業前、2回目は実験授業10時限後、3回目は実験授業後に行った。3回の調査実施時期をFigure 1に示す。また、統制群でも、実験群と同じ時期に同じ調査を3回実施した。

手続き 3回に亘って、毎回同じ手順で同じ内容の質問紙調査を実施した。学級単位の一斉調査であり、担任が学級全体の児童に向かって、質問項目を順次読み上げ、児童は調査用紙に回答を記入した。所要時間は約20分であった。なお、3回の調査内容を照合させるために、調査は、記名式で行った。また、実験群の担任と統制群の担任とで事前に打ち合わせを行い、2学級の調査条件が同一になるようにした。

調査内容

①**ストレス反応** ストレス反応項目については、研究Iで、嶋田・戸ヶ崎・坂野(1994)の「小学生用ストレス反応尺度」を参考にして25項目を作成したが、本調査ではその25項目の内、天井・フロア効果の多かった項目や、児童が質問内容を理解しにくかった項目を

除外し、10項目（身体反応2項目、抑うつ・不安3項目、不機嫌・怒り2項目、無気力3項目）を採用した。また、回答方式は、「ある」「すこしある」「ない」の3件法であり、各々に3～1点が配された。これら10項目の α 係数は0.83と高かったので、一元尺度として、10項目の得点を加算して「ストレス反応」とした。

②**社会的スキル** 社会的スキル項目についても、研究Iで、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)の「児童用社会的スキル尺度」を参考にして社会的スキル15項目を作成した。しかし、その実施時期が小学校1年の3学期であったため、本調査では、小学校1年の入学直後に実施することを鑑みて、さらにわかり易い質問内容であり、調査が短時間で終わらせることを考慮しなければならない。そこで、15項目の内、天井・フロア効果の高い項目や、児童が質問内容を理解しにくかった項目を除外し、11項目（向社会的スキル6項目、攻撃行動2項目、引っ込み思案行動3項目）を採用した。また、回答方式は、「ある」「すこしある」「ない」の3件法であり、各々に3～1点が配された。「向社会的スキル」の得点は6項目の得点を加算して算出し、 α 係数は0.74であった。同様に、「攻撃行動」は2項目を加算し、 α 係数は0.58であり、「引っ込み思案行動」は3項目を加算し、 α 係数は0.37であった。

結果

(1) 実験群と統制群におけるストレス反応及び社会的スキル

1) **ストレス反応の経時変化** 実験群と統制群における「ストレス反応」の経時変化をみるために、各群の調査時期1回目、2回目、3回目における「ストレス反応」の平均値を調べた(Table 2)。その結果、実験群では、調査の回数が進むにつれて「ストレス反応」が顕著に減少していったが、統制群では減少したものの、その差は僅かであった。また、実験群の「ストレス反応」は、1回目では統制群よりも高かったが、3回目では統制群とほぼ同じになっていた。

さらに、実験群と統制群における「ストレス反応」の経時変化の違いを調べるために、群（実験群、統制群）×調査時期（1回目、2回目、3回目）の2要因分散分析を行った。その結果、群×調査時期の交互作用が有意であった ($F(2,104)=7.15, p<.01$)。そこで、単純主効果の検定を行った結果、実験群における調査時期の単純主効果は有意であった ($F(2,48)=16.61, p<.001$)。LSD法による多重比較を行ったところ、1回目>2回目 ($p<.05$)、1回目>3回目 ($p<.05$)であった。統制群においては、調査時期の有意差が認められなかった ($F(2,56)=1.06$)。また、調査時期1回目における群の単純主効果は有意であり、実験群>統制群 ($F(1,52)=8.15, p<.01$)であったが、調査時期2回目、3回目においては有意差は認められなかった (2回目: $F(1,52)=0.27$, 3回目: $F(1,52)=0.59$)。

Table 2 ストレス反応の群別・調査時期別平均値 (標準偏差)と2要因分散分析結果

調査時期	実験群 n=25	統制群 n=29	主効果		交互作用
			群	調査時期	
			F値	F値	F値
1回目 M(3SD)	15.68(4.48)	12.55(3.57)	2.20	14.18***	7.15**
2回目 M(3SD)	12.96(3.47)	12.48(3.32)			
3回目 M(3SD)	11.24(2.03)	11.72(2.52)			

p<.001*** p<.01**

2) 社会的スキルの経時変化 社会的スキルの3つの下位尺度である「向社会的スキル」「攻撃行動」「引っ込み思案行動」について、それぞれの実験群と統制群の経時変化をみていく。

実験群と統制群における「向社会的スキル」の経時変化の違いを調べるために、群(実験群, 統制群)×調査時期(1回目, 2回目, 3回目)の2要因分散分析を行った(Table 3)。その結果、群×調査時期の交互作用が有意であった(F(2,104)=12.10, p<.001)。そこで、単純主効果の検定を行った結果、実験群における調査時期の単純主効果は有意であった(F(2,48)=16.1, p<.001)。LSD法による多重比較を行ったところ、

Table 3 向社会的スキルの群別・調査時期別平均値 (標準偏差)と2要因分散分析結果

調査時期	実験群 n=25	統制群 n=29	主効果		交互作用
			群	調査時期	
			F値	F値	F値
1回目 M(3SD)	11.84(2.25)	15.86(2.00)	17.52***	7.33**	12.10**
2回目 M(3SD)	14.32(2.54)	15.28(2.70)			
3回目 M(3SD)	14.76(2.40)	15.66(1.86)			

p<.001*** p<.01**

Table 4 攻撃行動の群別・調査時期別平均値 (標準偏差)と2要因分散分析結果

調査時期	実験群 n=25	統制群 n=29	主効果		交互作用
			群	調査時期	
			F値	F値	F値
1回目 M(3SD)	2.28(0.68)	2.48(1.09)	3.11	2.63	0.53
2回目 M(3SD)	2.48(0.96)	3.00(1.13)			
3回目 M(3SD)	2.36(0.64)	2.69(1.17)			

Table 5 引っ込み思案行動の群別・調査時期別平均値 (標準偏差)と2要因分散分析結果

調査時期	実験群 n=25	統制群 n=29	主効果		交互作用
			群	調査時期	
			F値	F値	F値
1回目 M(3SD)	5 (1.22)	4.03(1.32)	5.05*	1.27	1.27
2回目 M(3SD)	4.52(1.45)	4.17(1.26)			
3回目 M(3SD)	4.28(1.21)	4.00(1.46)			

p<.05*

ろ、1回目<2回目(p<.05)、1回目<3回目(p<.05)であった。統制群においては、調査時期の有意差が認められなかった(F(2,56)=0.78)。また、調査時期1回目における群の単純主効果は有意であり、実験群<統制群(F(1,52)=48.51, p<.001)であったが、調査時期2回目, 3回目においては有意差は認められなかった(2回目:F(1,52)=1.78, 3回目:F(1,52)=2.38)。

次に、実験群と統制群における「攻撃行動」の経時変化の違いを調べるために、群(実験群, 統制群)×調査時期(1回目, 2回目, 3回目)の2要因分散分析を行った(Table 4)。その結果、群の主効果、調査時期の主効果、群×調査時期の交互作用がともに有意ではなかった(群:F(1,52)=3.11, n.s, 調査時期:F(2,104)=2.63, n.s, 交互作用:F(2,104)=0.53, n.s)。

また、実験群と統制群における「引っ込み思案行動」の経時変化の違いを調べるために、群(実験群, 統制群)×調査時期(1回目, 2回目, 3回目)の2要因分散分析を行った(Table 5)。その結果、群の主効果は有意であり、統制群<実験群であった(F(1,52)=5.05, p<.05)。また、調査時期の主効果、群×調査時期の交互作用はともに有意ではなかった(調査時期:F(2,104)=1.27, n.s, 交互作用:F(2,104)=1.27, n.s)。

(2) ストレス反応の変化量と社会的スキルの変化量との関係

ストレス反応と社会的スキルについて、社会的スキル教育の実験授業前(1回目)、実験授業10時限後(2回目)、実験授業終了後(3回目)に調べたが、社会的スキル教育を実施したことによるストレス反応の変化をみるために、ベースである1回目と2回目のストレス反応の変化量(2回目から1回目を引算した値、以下、「ストレス反応/変化12」とする)と1回目と3回目のストレス反応の変化量(以下、「ストレス反応/変化13」とする)をもとめた。また、社会的教育によるスキルの習得度をみるために、社会的スキル下位尺度ごとに、ベースである1回目と2回目の社会的スキルの変化量(以下、「社会的スキル/変化12」とする)と1回目と3回目の社会的スキルの変化量(以下、「社会的スキル/変化13」とする)をもとめた。

Table 6 ストレス反応変化量と社会的スキル変化量との相関係数

		ストレス反応	
		変化12	変化13
向社会的スキル	変化12	-0.325	
	変化13		-0.203
攻撃行動	変化12	.036	
	変化13		.035
引っ込み思案行動	変化12	-0.100	
	変化13		.428*

p<.05*

ストレス反応の変化量と社会的スキル尺度の変化量との関係を見るために、ピアソン相関係数をもとめた (Table 6)。その結果、「ストレス反応/変化12」は、「向社会的スキル/変化12」と有意ではないが弱い負の相関があった ($r=-.325$)。また、「ストレス反応/変化13」は、「引込思案行動/変化13」と有意な正の相関があった ($r=-.428, p<.05$)。

(3) 事例による検討

1) 向社会的スキルの変化量

前項で、ストレス反応の変化量と社会的スキルの変化量との関係を調べたところ、「ストレス反応/変化12」と「向社会的スキル/変化12」との間に弱い負の相関 ($r=-.325$) が認められた。すなわち、1回目と2回目を比べると、向社会的スキルが増加したほど、ストレスは減少したことを示している。

児童によってストレス反応の変化量と社会的スキルの変化量は多様な状態を呈していた。大きく分類すると、次元ごとに向社会的スキルタイプ (以下、Kタイプ) I~IVの4つに分けられる (Figure 2)。

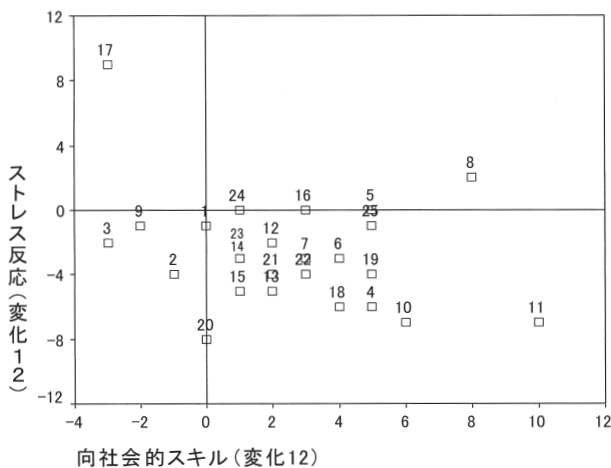


Figure 2 各対象児におけるストレス反応 (変化12) と向社会的スキル (変化12) との関係

すなわち、Kタイプ I は、「向社会的スキル」変化量がプラスで「ストレス反応」変化量がマイナスの次元に位置し、社会的スキル教育の効果を示しており、向社会的スキルが増加して、ストレス反応が減少した児童である。このタイプが一番多く15名であった (S4, S6, S7, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S18, S19, S21, S22, S23, S25)。以下の文章では、1番の児童を S1 というように、各児童について図中の番号に S をつけて表していく。

Kタイプ II は、「向社会的スキル」変化量がプラスで「ストレス反応」変化量がプラスあるいは変化量ゼロの次元に位置し、向社会的スキルが増加したにもかかわらず、ストレス反応が増加したかあるいは変化がなかった児童である。このタイプは、4名であったが、変化しなかった児童が3名 (S5, S16, S24) で増加した

のは僅か1名 (S8) であった。

Kタイプ III は、「向社会的スキル」変化量がマイナスあるいは変化量ゼロで「ストレス反応」変化量がマイナスの次元に位置し、向社会的スキルが減少あるいは変化なかったにもかかわらず、ストレス反応が減少した児童である。このタイプは、5名であった (S1, S2, S3, S9, S20)。

Kタイプ IV は、「向社会的スキル」変化量がマイナスで「ストレス反応」変化量がプラスの次元に位置し、社会的スキル教育を実施したにもかかわらず、向社会的スキルが減少して、ストレス反応が増加した児童である。このタイプは僅か1名であった (S17)。これらの児童のストレス反応と社会的スキルの状態について、実験授業や日常の学校生活の様子からその特徴と背景要因を検討していくことにする。以下、各タイプ別に特徴的な児童について述べる。

Kタイプ I の S11 児は、向社会的スキルが増加し、ストレス反応が減少した児童である。普段から人の話をよく聞き、活動できる子どもである。物事に対するこだわりが少なく、SST 授業では、初めてのことも素直に受け入れ、進んで活動していた。そのため、向社会的スキルの得点が伸び、ストレス反応の激減へつながったと思われる。

Kタイプ II について、S8 児について述べる。Kタイプ II の S8 児は、向社会的スキルが増加し、ストレス反応が増加した児童である。活動には積極的に参加する子どもであるが、楽しい気分が高揚しすぎて、ふざけたり、SST の指示を聞き逃して指示通りに活動できなかったりした。最初は楽しく活動していたが SST 授業はけんかで終わることもあった。これらのことから、SST 授業で楽しく活動しながらスキルを身につけることができたために向社会的スキルは増加したが、SST 授業中のトラブル発生がストレス源になり、ストレス反応が増加したと考えられる。

次に Kタイプ III の S3 児について述べる。S3 児は、向社会的スキルが下がったにもかかわらずストレス反応が減少した子どもである。S3 児は、落ち着きがなく人の話を聞くことが苦手である。また、毎朝教室にあいさつをしながら入ることに不安をうったえる子どもである。実験授業中は、個別指導が必要であった。他児童の指導のため、教師が S3 児のもとを離れると、指示と違う活動をすることが多かった。S3 児は、教師の指示通りに実施しないことがあり、限られた時間内に目標とするトレーニングを効果的にすることができなかった。そのために S3 児は社会的スキルが定着しにくく、向社会的スキルが減少したのであろう。しかし、実験授業においてあいさつのしかたがわかり、あいさつに対する不安が解消し、S3 児のストレス反応が減少したのではないだろうか。

Kタイプ IV の S17 児は、向社会的スキルが減少して、

ストレス反応が増加した子どもである。SST 授業でねらった効果と全く反対の結果を示したと言える。S17児は、神経質で慎重に行動する子どもである。新しいことに挑戦する時に、「これ、やりたくない。」と困難さを訴えることがよくある。初めて行うSSTのワークに対する不安が高いため、SSTを受け入れるレディネスが不十分であったようだ。そのため、スキルが定着しにくかったと考えられる。また、S17児は、普段から、友達とペアやグループで活動することに消極的である。SST 授業は必ず、ペアやグループ活動を取り入れている。そのため、SST 授業がストレスサーとなり、ストレス反応が増加したことが考えられる。

2) 引っ込み思案行動の変化量 ストレス反応の変化量と社会的スキルの変化量の関係を調べたところ、「ストレス反応/変化13」と「引っ込み思案行動/変化13」との間に正の相関 ($r=.428, p<.05$) が認められた。すなわち、1回目と3回目を比べると、引っ込み思案行動が減少したほど、ストレスも減少したことを示している。

児童によってストレス反応の変化量と引っ込み思案行動の変化量は多様な状態を呈しているが、大きく分類すると、次元ごとに引っ込み思案行動タイプ(以下、Hタイプ) I～IVの4つに分けられる(Figure 3)。

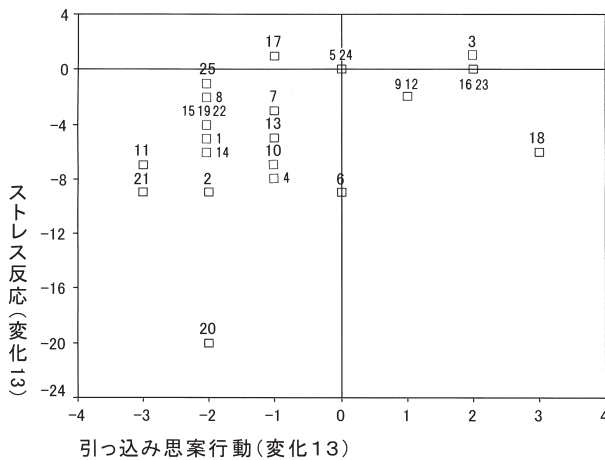


Figure 3 各対象児におけるストレス反応(変化13)と引っ込み思案行動(変化13)との関係

すなわち、HタイプIは、「引っ込み思案行動」変化量がプラスで、ストレス反応変化量がマイナスの次元に位置し、引っ込み思案行動が増加、あるいは変化しなかったにもかかわらず、ストレス反応が減少、あるいは変化しなかった児童である。このタイプは8名で、引っ込み思案行動もストレス反応も変化しなかった児童が2名(S5,S24)で、引っ込み思案行動が変化しなかった児童が1名(S6)で、引っ込み思案行動が増加したのは5名であった(S9,S12,S16,S18,S23)。

HタイプIIは、「引っ込み思案行動」変化量がプラスで、ストレス反応がプラスあるいは変化量ゼロの次

元に位置し、社会的スキル教育を実施したにもかかわらず、引っ込み思案行動が増加して、ストレス反応が増加した児童である。このタイプは僅か1名であった(S3)。

HタイプIIIは、「引っ込み思案行動」変化量がマイナスあるいは変化量ゼロで、ストレス反応がマイナスあるいは変化量ゼロの次元に位置し、「引っ込み思案行動」が減少して「ストレス反応」が減少した児童である。このタイプが一番多く、15名であった(S1,S2,S4,S7,S8,S10,S11,S13,S14,S15,S19,S20,S21,S22,S25)。

HタイプIVは、「引っ込み思案行動」変化量がマイナスで、ストレス反応がプラスの次元に位置し、「引っ込み思案行動」が減少したにもかかわらず、ストレス反応が増加したか、あるいは変化がなかった児童である。このタイプは、僅か1名であった(S17)。これらの児童のストレス反応と社会的スキルの状態について、実験授業や日常の学校生活の様子からその特徴と背景要因を検討していくことにする。以下、各タイプ別に特徴的な児童について述べる。

HタイプIについては、S18児について述べる。S18児は、引っ込み思案行動が増加したにもかかわらず、ストレス反応が減少した児童である。S18児は一人で読書することを好み、遊びの輪に入ることが少なかった子どもで、今まで、何か活動をする時には友達とトラブルになることが多かった。実験授業の際、最初は気が乗らない様子で参加しており、教師の指示をしっかり聞こうとすることが少なかったが、時間が進むうちにワークのやり方を理解し、活動できるようになった。S18児は実験授業実施により、向社会的スキルは向上しており、これがストレス反応を減少することに繋がったと考えられる。しかし、実験授業実施後も、休み時間に一人で読書している姿に、変化はみられなかった。S18児は休み時間に一人で静かに読書をする時間を楽しんでいる様子で、自分から仲間を誘ったり、進んで仲間に入れてもらおうとすることが少なかった。S18児は、仲間とのよりよい関係づくりのスキルを身につけることができたが、それを般化するところまでは至らなかったといえる。実験授業実施により、自ら引っ込み思案行動を変えようという意識まで高めることができなかったことが、引っ込み思案行動を逆に増長させることに繋がったのではないだろうか。

HタイプIIのS3児は、1回目に比べ3回目の引っ込み思案行動と、ストレス反応が増加した児童である。またKタイプIIIで、1回目に比べ2回目の向社会的スキルとストレス反応が減少した子どもである。S3児は落ち着きがなく、人の話を聞くことや一つのことに集中することが苦手である。実験授業中では、教師の指示を聞き逃し、何をやるのかが分からず、他のことをしていることがあった。また、「一緒に遊ぼう」と仲間に誘うロールプレイでは、なかなか相手の目を見

て言うことができなかつたことを、友達から指摘されてもふざけてしまい、真面目に実施できないことがあった。指示を聞き、真面目に取り組むことが少なかったために社会的スキルが定着しなかつたことが推測できる。また、基本的スキル実施によってストレス反応が減少したが、仲間づくりスキル授業では、教師や友達から注意を受けることが多かったことから、ストレス反応が増加したと推測できる。

HタイプⅢのS2児は、引込み思案行動が減少し、ストレス反応が減少した児童である。普段の様子はおだやかで落ち着いた雰囲気の子供であり、人の話をよく聞いて活動できる子どもである。実験授業では、にこにこ楽しそうに参加し、相手の顔をじっと見る、話している人に対して正面に体を向けて聞く等の、人に注意を向ける動作をきちんと実行していた。実験授業前には、自分から進んで友達を誘うことが少なかったが、実験授業後には、休み時間に「一緒にドッジボールしよう。」と友達に声をかけるようになってきた。社会的スキルが高まったことで、引込み思案行動が減少し、ストレス低減につながったと思われる。

HタイプⅣのS17児は、1回目に比べ3回目の引込み思案行動が減少したにもかかわらず、ストレス反応が増加した児童である。また、前項において、1回目に比べ2回目の向社会的スキルが減少し、ストレス反応が増加した児童である。S17児は、神経質で慎重に行動する子どもである。実験授業では最初「何でそんなことをするの？」と、抵抗を示していたが、真面目に取り組んだ結果、引込み思案行動は減少した。実際休み時間の様子を観察すると、実験授業実施前は休み時間に、一人で教室にすることがよくあったが、実験授業実施後には、友達の後ろにつながって一緒に遊ぶようになった。しかし、実験授業実施により引込み思案行動は減少したものの、社会的スキル教育のワークに対する不安が高いためにストレス反応が増加したものと考えられる。

考 察

(1) 社会的スキル教育の影響

本研究において、小学1年生に対して社会的スキル教育の実験授業を行った結果、ストレス反応は、実験授業の進行とともに減少していった。社会的スキル教育を行わなかつた統制群ではストレス反応の減少が見られなかつたことから、学校ストレス軽減には、社会的スキル教育の実施が効果的であると言えよう。これは、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)の結果を支持するものであった。本研究では、前半にあいさつや、話の聞き方等の基本的な社会的スキル教育、後半に仲間関係の社会的スキル教育を行った。その結果、基本的な社会的スキル教育後にストレス反応が大幅に軽減していたが、その後行った仲間関係の社会的スキル教育で軽減の程度が少なかったことから、小学1年生に

有効な社会的スキルは、あいさつ、話の聞き方等の基本的な社会的スキル教育であり、これらを行うことがストレス軽減につながることを示唆された。

一方、社会的スキル教育の実験授業を行うことにより、実験授業が進むにつれて、向社会的スキルが増加していった。社会的スキル教育を実施しなかつた統制群においては、向社会的スキルの増加が認められなかつたことから、社会的スキル教育の実施が、向社会的スキル向上に効果的であることが明らかになった。

向社会的スキルが向上した背景としては3つの要因が考えられる。1つは、SST授業の仕組み方である。1年生は集中力が未発達であり、活動に対する関心を長くつなぎ止め、活動に集中させることが難しい。そこで本研究において、SST授業には、ゲーム的なワークを多く取り入れた。例えば、基本スキルの上手な聞き方では、「そうだねゲーム」を取り入れ、楽しくゲームをしながら社会的スキルが身に付くようにした。基本スキルのあいさつのしかたでは、「望ましい態度」と「望ましくない態度」を対比させながらロールプレイを行った。子どもたちは、あいさつをする立場、される立場の両方をロールプレイすることで、どんな言い方をすれば相手に伝わるかを実感できた。ロールプレイを取り入れたことで、どのように活動すればいいのかははっきりと伝わり、子どもたちが理解しやすかつたことで、向社会的スキルが向上したのではないだろうか。また、ロールプレイをする者、観察をする者として役割分担をし、グループで活動することを取り入れたことで、子どもが客観的にロールプレイの様子を観察することができた。観察をする役になった子どもからロールプレイをする友達へ「笑顔であいさつをしているのがよかつたです」等のフィードバックが行われ、子どもたちは、ロールプレイを通して、互いのよさに目が向くようになった。友達に自分の良さを認められたことは、次のSST授業への関心につながり、社会的スキル向上に良い影響を与えたものと推測できる。

2つ目は、SST授業実施時間である。基本的な社会的スキルに10時間、仲間関係の社会的スキルに10時間を導入した。約2ヶ月間、週2時間のペースでSST授業を実施したことになる。入学した早い時期に基礎的なスキルを向上させたいと考え集中的にSST授業を実施したことで、ねらっているスキルを効果的に習得させることができたのではないだろうか。

3つ目は、授業者が学級担任であったことがあげられる。担任は実験授業以外での子どもたち一人ひとりの様子を把握している。そのため、この児童には、どのような声かけをすれば効果的である、この児童は最近イライラしているから特に気をつけて活動の様子を観察しよう等の細かい配慮が可能である。学級全体を対象にしていながら個々の児童への細かな配慮を行うことができたことで、向社会的スキルを向上させるこ

とができたのではないだろうか。今後も学級担任ならでの配慮を心がけ、子ども達の社会的スキル向上を目指したい。

一方、攻撃行動は、実験群と統制群とで有意差が認められなかった。したがって、本研究で行った社会的スキル教育は、攻撃行動に対して軽減効果が少かったといえる。本研究は、あいさつのしかた、話の聞き方等の基本的スキルと仲間への誘い方、入り方等の仲間関係スキルをターゲットスキルとしたため、「何でも友だちのせいにする」等の攻撃行動には作用しにくかったことが推測できる。本研究で行った集団社会的スキル教育だけでは、特定の問題を抱え、攻撃性が高まっている児童の社会的スキルを改善することは難しく、今後は、問題行動に直接焦点を当てた介入プログラムを開発することや、補修的な個別介入を行っていく必要がある。

また、引っ込み思案行動は、実験群において有意差が認められないもののある程度の減少傾向が示された。このことから社会的スキル教育により、引っ込み思案行動が軽減されることが示唆された。社会的スキル教育を実施したことで、子どもたちはあいさつの仕方、友達との接し方等が分かり、進んで友達に関わろうという意欲が高まり、引っ込み思案行動が軽減されたと考えられる。

(2) 社会的スキル教育による学校ストレスの軽減効果

向社会的スキルについて、社会的スキル教育の実験授業前(1回目)に調査した結果をベースとして、実験授業10時間後(2回目)の調査結果との変化量を調べたところ、向社会的スキルが増加するとストレス反応が低くなることが示された。また、25名の個々の児童の状態を調べても、向社会的スキルが増加してストレス反応が減少した児童が一番多く、60%であった。この結果から、前半すなわち1回目調査と2回目調査の間に実施した基本的社会的スキル教育(10時間)は、向社会的スキルを向上させ、さらにそれがストレス反応の軽減に影響を与えたことが示唆されたが、これは、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)の研究結果を支持するものでもある。

一方、社会的スキル教育の実験授業前(1回目)に調査した結果をベースとして実験授業後(3回目)の調査結果との変化量を調べたところ、ストレス反応の変化量と向社会的スキルの変化量との関係は認められなかった。仲間の誘い方等の仲間関係社会的スキル教育は、1年生にとってスキル内容を理解することが難しかったのではないだろうか。そのために、ストレス反応の軽減へとつながらなかったことが推測される。

また、引っ込み思案行動について、社会的スキル教育の実験授業前(1回目)に調査した結果をベースとして、実験授業後(3回目)の調査結果との変化量を調べたところ、引っ込み思案行動が減少するとストレ

ス反応が減少することが示された。また、25名の個々の児童の状態を調べても、引っ込み思案行動が減少しストレス反応も減少した児童が一番多く、60%であった。この結果から、本研究で実施した基本的社会的スキル教育と仲間関係の社会的スキル教育の両方の効果が、引っ込み思案行動を減少させ、さらにそれがストレス反応の減少に影響を与えたことが示唆された。小学校1年生の学校ストレスを軽減するためには、社会的スキル教育が有効であることが示された。

社会的スキルは児童の人間関係において必要とされるだけでなく、個人のストレス反応を軽減させる効果がある。社会的スキルの獲得がストレス反応の軽減に役立つということが明らかになったことで、学校不適応状態にある児童に対する社会的スキル教育の有効性が確認された。また、本研究は、学級全体を対象とし、学級担任である筆者が社会的スキル教育の授業を行った。社会的スキルの低い児童のみを対象にしたのではなく、学級全体を対象とし、学級全体でターゲットスキルを共通理解した。それは、実験授業だけでなく他の授業においても児童にスキルを意識させることにもなった。また、スキルの向上している子どもを誉めたり、認めたりすることで、互いの良さを認め合う場に行うことができ、児童の活動意欲を向上させ、スキルの般化を促した。これらのことは、社会的スキル向上のために有効であった。学級全体を対象に社会的スキルを向上させたことで、不適応状態の児童対象のみならず、不適応状態を示す前の児童の社会的スキルをも向上させることができ、ストレス反応表出を予防できることを示唆した。

まとめ

本研究の目的は、コーピング方略を高めるために社会的スキル教育の授業を行い、社会的スキルの獲得にともなうストレス反応の変化を調べ、社会的スキル教育の学校ストレス軽減効果について検討することであった。基本的社会的スキル教育(10時間)を実施したことは、向社会的スキルの向上させ、ストレス反応の軽減に影響を与えたことが明らかになった。また、ストレス反応に影響を与える要因については、向社会的スキルが増加するとストレス反応が減少することが示された。これは、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)の研究を支持する結果となり小学校1年生に対する社会的スキル教育の内容については、向社会的スキルを向上させるにはあいさつ等の基本的スキル内容を実施することが効果的であり、そして、向社会的スキルが向上することによってストレス反応が軽減できることが示唆された。

しかし、仲間関係の社会的スキル教育を行っても、向社会的スキルは向上せず、またストレス反応との関係も認められないことが分かった。このことから、仲間の誘い方等の仲間関係の社会的スキル教育は、小学校1年生にとってスキル内容を理解することが難しかったもので

あったことが考えられる。そのために、向社会的スキルの向上とストレス反応軽減には繋がらなかったことが推測される。

一方、基本的な社会的スキル教育と仲間関係の社会的スキル教育の両方を実施することにより、引っ込み思案行動が減少し、ストレス反応の軽減に影響を与えることが明らかになった。また、ストレス反応に影響を与える要因については、引っ込み思案行動が減少するほどストレス反応が減少することが示された。小学校1年生に対する社会的スキル教育の内容については、引っ込み思案行動を減少させるためには、あいさつ等の基本的なスキル内容に加えて仲間関係のスキルを習得させる教育を実施することが効果的であり、そして、引っ込み思案行動が減少することによってストレス反応が軽減できることが示唆された。

総合的考察

1. 小学校1年生のストレス

本研究は、就学前から小学校への移行にともなうストレスを検討するために、小学校1年生の学校ストレスを明らかにすることが目的であった。

1年生の調査において、性差おける有意差が認められなかった。このことから、小学校1年生は、友人関係に関するストレスにより、男女ともにストレスが生起していることが明らかになった。また、ストレス反応には、「攻撃行動」と「引っ込み思案行動」が影響しており、「攻撃行動」と「引っ込み思案行動」が低ければ低いほどストレス反応は低くなることが示唆された。

今後は、ストレス反応軽減のための方略のひとつとして、子どものコーピングスキルの獲得を目指し、社会的スキル教育を進めることが必要である。

2. 小学校1年生の社会的スキル

社会的スキル教育の効果を検討するために、授業実施前、10時間の授業実施後、20時間の授業実施後の3回の質問紙調査を行った。その結果、社会的スキル教育の実施によって社会的スキルの習得が認められた。この効果の背景としては、学級全体を対象として社会的スキル教育を行ったことが大きいと思われる。学級全員が参加したことでスキルについて共通理解ができ、日常場面で使いやすくなった。

社会的スキル教育は、子どもたちの自尊感情を高め、社会性のない子どもや引っ込み思案の子どもに対して効果的である。しかし、トレーニングによって社会的スキルが学習されても、それが相手や状況に合わせてうまく用いられなかったり相手や集団に受け入れられなければスキルを身につけたとはいえない。また、スキルの遂行がシナリオ通りに演じるだけのロールプレイにならないようにしなければならない。子どもたちが授業で実践した活動や認識した行動パターンをもち続け、自分のもの

とし、自分の実際の行動に結びつけることができるようにすることが重要である。

今後行われる学級単位の集団社会的スキル教育では、その学級の実態を正確に把握し、どのような社会的スキルを標的にすべきかを検討しなければならない。また、標的としたスキルがどの程度習得されたかをアセスメントする必要がある。習得したスキルの般化や維持をどのように実証していくのか、子どもへの質問紙調査のみならず、行動観察・教師評定等を取り入れ、総合的に判断しなければならない。

本研究は、学級単位で社会的スキル教育を実施したが、特にスキルの低い子ども、軽度発達障害等の疑いのある子ども、問題行動が多い子ども、引っ込み思案で仲間関係がうまく築けない子ども等には、個別のスキル計画で実施していくことが必要である。

3. 学校ストレスと社会的スキル教育との関連性

本研究の第2の目的は、コーピング方略を高めるために社会的スキル教育の授業を行い、社会的スキルの獲得にともなうストレス反応の変化を調べ、社会的スキル教育の学校ストレス軽減効果について検討することであった。

基本的な社会的スキル教育(10時間)を実施したことは、向社会的スキルの向上させ、ストレス反応の軽減に影響を与えたことが明らかになった。また、ストレス反応に影響を与える要因については、向社会的スキルが増加するとストレス反応が減少することが示された。しかし、仲間関係の社会的スキル教育を行っても、向社会的スキルは向上せず、またストレス反応との関係も認められないことが分かった。このことから、仲間の誘い方等の仲間関係社会的スキル教育は、小学校1年生にとってスキル内容を理解することが難しかったものであったことが考えられる。そのために、向社会的スキルの向上とストレス反応軽減には繋がらなかったことが推測される。

一方、基本的な社会的スキル教育と仲間関係の社会的スキル教育の両方を実施することにより、引っ込み思案行動が減少し、ストレス反応の軽減に影響を与えることが明らかになった。また、ストレス反応に影響を与える要因については、引っ込み思案行動が減少するほどストレス反応が減少することが示された。小学校1年生に対する社会的スキル教育の内容については、引っ込み思案行動を減少させるためには、あいさつ等の基本的なスキル内容に加えて仲間関係のスキルを習得させる教育を実施することが効果的であり、そして、引っ込み思案行動が減少することによってストレス反応が軽減できることが示唆された。

今後は、不適応行動を示す子どもの援助はもちろんのこと、不適応行動を示す前に予防的に子どもたちを援助していく必要がある。そのためには、身体的な定期健康診断のみならず、スクールカウンセラー等の協力を得ながら、学校体制で子どもの心理面にも気を配らなければ

ならない。また、定期的にストレス反応の質問紙調査、個人面談を行うなどストレス反応の表出と不適応状態との関連性や不適応状態を形成するメカニズムを明らかにする必要がある。現場の教師は子どもの生活をつぶさに観察し、小さな子どものサインを受け止め、子どもの心に寄り添っていくことが必要である。そして、子どものストレス、社会的スキルを正確に把握し、不足しているスキルを見極め、ストレス反応の表出を効果的に軽減させる取り組みを進めていくことが重要である。

現代は、社会的スキルの問題が指摘される子どもが増加し、子どもたちはストレス事態を経験する機会が増加しており、さまざまな問題行動を呈するリスクを抱えている。今後も学校において、治療的、予防的に社会的スキルを学ばせる必要がある。多角的な学校ストレス軽減を目的とした社会的スキル教育を積み重ね、ストレス軽減を目指すことが今後の課題である。

今後はどのような目標スキルを設定し、どのような社会的スキルを向上させるかという計画をしっかりと立て、ストレス反応の軽減を目指したい。

謝 辞

本研究を実施するにあたり、ご協力をいただきました小学校に先生方と児童の皆様に深く感謝申し上げます。

引用文献

- 伊佐貢一・勝倉孝治 2000 クラスワイド社会的スキル訓練が児童の学校ストレス軽減に及ぼす影響 日本教育心理学会第42回発表論文集, 51.
- 前田健一・安藤優美子 2000 児童の友人関係認知, 社会的スキルおよび孤独感 日本教育心理学会第42回発表論文集, 652.
- 長根光男 1991 学校生活における児童の心理的ストレスの分析—小学4,5,6年生を対象にして— 教育心理学研究, 39, 182-185.
- 佐藤正二・佐藤容子(編) 2006 学校におけるSST実践ガイド 金剛出版.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1994 小学生用ストレス反応尺度の開発 健康心理学研究, 7, 46-58.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 1996 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 22(2), 9-20.
- 竹内吉成・濱口佳和 1998 子どもの社会的適応力を育てる教育活動 千葉大学教育実践研究, 5, 179-189.
- 田崎敏明・坂本和子 2002 小学生に対する社会的スキル訓練の効果 佐賀大学教育実践研究, 19, 131-148.

付記

本研究は,平成17年度富山大学人間発達科学部学校教育専攻の修士論文を改稿したものである。

(2007年8月31日受付)

(2007年10月23日受理)